Un rapport pointe l’école comme une machine à fabriquer les inégalités

PAR FAÏZA ZEROUALA
ARTICLE PUBLIÉ LE MERCREDI 28 SEPTEMBRE 2016

Une enquête du Cnesco se penche sur trente ans de politiques éducatives destinées à réduire les inégalités. Ce rapport, réalisé par une quarantaine de chercheurs, démonte point par point les errements du système et essaie d’expliquer l’échec de l’enseignement prioritaire, sur lequel se sont appuyés les gouvernements successifs et dont le bilan est largement contrasté. Le constat est sans appel: ces politiques ont été inefficaces.

L’école française amplifie les inégalités créées par elle-même. C’est en substance le constat livré par près de quarante chercheurs, sociologues, didacticiens ou encore économistes, français et étrangers, mobilisés deux ans durant pour questionner la réalité de l’égalité des chances dans un rapport de vingt-deux contributions intitulé : « Comment l’école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ? »

Cette enquête rendue publique le 27 septembre (à lire dans son intégralité **ici**) a été pilotée par le Cnesco, le Conseil national d’évaluation du système scolaire, organisme indépendant créé en 2013 pour évaluer les politiques publiques en matière éducative. Elle dresse un constat implacable à l’encontre de trente ans de réformes pour réduire les inégalités à l’œuvre dans le système scolaire. Entre 2000 et 2012, la situation s’est aggravée, expliquent les chercheurs. D’où l’intérêt de remonter aux sources du mal.

Les auteurs s’attachent à démonter les mécanismes infléchissant les différences de traitement entre les élèves, selon leur origine sociale et aussi *« migratoire »*. Le poids des origines sociales a en France un impact plus fort que nulle part ailleurs, notent les auteurs de l’étude. Le mythe de l’égalité des chances entretenu par des politiques de tous bords est ici dynamité.

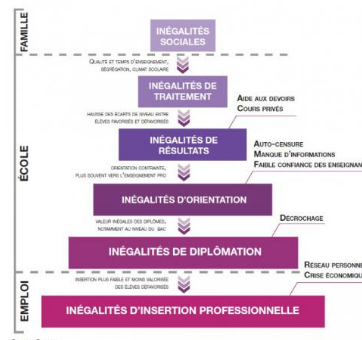


Schéma des inégalités sociales © CNESCO

C’est largement documenté, l’école française est devenue la plus inégalitaire de l’OCDE, l’Organisation de coopération et de développement économiques, et elle est régulièrement épinglée **dans les enquêtes internationales comme PISA** (Programme international pour le suivi des acquis des élèves), dont la prochaine livraison est attendue pour décembre. Les auteurs du rapport ont donc tenté de comprendre pourquoi la France continue d’occuper une *« position singulière »* en la matière, ironisent-ils.

Le rapport dissèque tous les facteurs pouvant l'expliquer, l'origine sociale ou, plus tabou, le poids des origines migratoires, selon la terminologie ici choisie. Timidement, ses auteurs évoquent l’une des raisons probables de la persistance des écarts, à savoir la discrimination systémique qui *« incorpore la dimension institutionnelle : l’offre éducative, dans les faits, n’est pas “indifférente aux différences”, mais donne plus aux élèves qui ont déjà le plus »*.

Depuis trente ans, les politiques, de gauche comme de droite, exaltent un modèle républicain et méritocratique dans lequel ils s’attachent, promettent-ils, à réduire les écarts.

Le péché originel réside dans l’instauration de l’éducation prioritaire en juillet 1981 par Alain Savary, estiment les auteurs du rapport. En créant les ZEP, le ministre voulait marquer une rupture forte en remettant en question le mythe de l'équité républicaine et introduire de la *« discrimination positive »*. Finie la répartition égalitaire des ressources, il fallait donner

davantage à ceux qui en ont moins – comme on a souvent résumé cette politique, en réalité plus ambitieuse. Seulement, cette politique renferme en elle des effets pervers, car au lieu de résorber les inégalités, elle a pu les exacerber avec par exemple la stigmatisation des établissements visés, évités par les classes moyennes et supérieures, et ghettoïsés un peu plus. L'éducation prioritaire est devenue une *« discrimination négative »*.

À l'origine, ce coup de pouce devait être ponctuel et ne pas s'installer des décennies durant. À cet égard, le dispositif concernait 10% des élèves en 1982. En 2015, ce chiffre a plus que doublé. 1,3 milliard d'euros supplémentaires sont dépensés chaque année pour eux. Mais dans ces établissements, les élèves voient souvent leurs heures d'enseignement amputées, les professeurs devant souvent faire de la discipline pendant les cours. Les pédagogies employées sont aussi moins complexes, faute de formation et d'expérience chez les enseignants, ce qui ne permet pas aux élèves d'apprendre au mieux et de combler les lacunes existantes.

Bien sûr, les chercheurs ne préconisent pas l'abandon pur et simple du dispositif, mais pointent l'inefficacité des réformes initiées. Ils recommandent de continuer d'injecter des crédits pour une politique encore plus ambitieuse, afin de ne pas retirer le peu qu'ils ont à des élèves fragilisés. Ils proposent, par exemple, de cesser l'empilement des réformes, de clarifier les dispositifs et de davantage faire confiance aux acteurs de terrain. Ils réclament aussi un vrai travail sur la mixité sociale et rappellent que plusieurs pays ont abandonné le dispositif, à cause précisément des effets pervers relevés.

Le rapport ne fait pas que dresser des constats sévères, il recommande de renforcer la scolarité des moins de 3 ans, l'un des axes – encore trop timide – de la refondation pour l'école de 2013, et de rendre obligatoire la formation continue des enseignants. Dans le secondaire, il faudrait mettre l'accent sur la mixité sociale en ciblant les 100 collèges les plus ségrégés, rapprocher les familles les plus déconnectées du système éducatif pour les aiguiller dans les limbes de l'orientation et développer encore les bourses pour aider les élèves les plus démunis.

À l'automne 2015, la ministre a annoncé une expérimentation en ce sens dans 21 départements. En réalité, **révèle RMC,** seuls dix auraient joué le jeu à la rentrée 2016. À la même période, la ministre avait lancé la réforme de l'éducation prioritaire.

Le temps de la discipline

La ministre de l'éducation nationale, Najat Vallaud-Belkacem, n'a pas tardé à réagir après la mise en ligne du rapport. Dans **un communiqué** qui vante au passage son bilan en termes d'éducation prioritaire, elle accuse la droite d'être responsable du délitement du système. *« Ce rapport est un réquisitoire contre dix ans de politiques de la droite et confirme les diagnostics posés dès 2013, par la loi de refondation de l'école, et les mesures prises depuis pour lutter contre les inégalités. »* Comme si celles-ci étaient totalement imputables aux gouvernements de droite et qu'il ne s'agissait pas d'un problème plus profond. *« Cette réforme ne s'est pas faite à moyens constants : 300 millions d'euros ont été ajoutés au budget de l'éducation prioritaire à périmètre constant pour éviter le saupoudrage, dénoncé à juste titre par le CNESCO »*, poursuit la ministre.

Pour autant, même là où le volontarisme et *«l'activisme»* ont été importants, les politiques publiques n'ont pas suffi, affirme le rapport.

De la création du collège unique en 1975 en passant par la mise sous perfusion incessante de l'éducation prioritaire, sans oublier les dispositifs de suivi individualisé des élèves, tout semble avoir été essayé pour endiguer le fossé entre les élèves. Les travaux interdisciplinaires, censés développer l'envie d'apprendre chez les écoliers en difficulté, se sont multipliés. Ils s'appelaient itinéraires de découverte (IDD) au début des années 2000, ils ont ressuscité sous le vocable d'enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) dans la réforme du collège mise en place depuis la rentrée 2016. Des dispositifs d'ouverture sociale ont aussi été lancés à un plus haut

niveau, le plus célèbre restant celui initié en 2001 par Sciences-Po pour les élèves issus de ce qui s'appelait encore les ZEP (zones d'éducation prioritaire).

Ces politiques n'ont finalement qu'une portée limitée car, écrit Nathalie Mons, présidente du Cnesco et professeure de sociologie à l'université de Cergy-Pontoise, les chercheurs sont peu associés à la gestation de ces réformes : *« Ce qui favorise leur contestation par les acteurs de terrain peu convaincus ; peu d'expérimentations des réformes fondées sur des protocoles scientifiques solides et conduites à des dimensions territoriales significatives avant de les étendre à l'échelle nationale ; quasiment aucune évaluation scientifique des effets des dispositifs mis en place ; des formations continues des enseignants centrées étroitement sur des dispositifs précis (quand elles existent, selon la Cour des comptes) plutôt qu'une formation large à des compétences en pédagogie et en didactique; un cumul des dispositifs et des mesures qui conduit dans le temps à une action publique illisible pour les acteurs de terrain, les parents et les élèves eux-mêmes. »*

Voici les principaux points à retenir de cette enquête.

L'égalité des chances, un mirage. L'égalité des chances n'existe pas. D'ailleurs, les classes sociales supérieures n'y croient pas car profitant « d'un délit d'initiés », elles en connaissent trop bien les rouages pour adhérer à l'idée que le système entend réellement hisser les plus faibles en haut de la pyramide sociale. Le rapport du Cnesco explique comment l'idéal méritocratique continue de conditionner le regard sur l'école, alors même que les inégalités s'y reflètent : *« Les élèves arrivent inégaux à l'école en termes de bagage culturel, de niveau de langage, de familiarité avec les références valorisées à l'école. »*

Cette idée d'école reproductrice avait largement été disséquée dans *Les Héritiers* par les sociologues Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron en 1964, mais la situation s'est peu améliorée depuis, est-il écrit dans ce rapport : *«L'offre éducative, dans les faits, n'est pas "indifférente aux différences", mais donne plus aux élèves qui ont déjà le plus. »*

L'inefficacité de l'éducation prioritaire. L'éducation prioritaire est dépeinte comme un tonneau des Danaïdes. Des moyens supplémentaires lui sont alloués pour, par exemple, financer la prime incitative comprise entre 150 et 200 euros mensuels, aux professeurs exerçant dans ses réseaux. Mais cela reste insuffisant au regard des besoins des élèves scolarisés dans ces zones en grande difficulté sociale, qui n'arriveront pas à compenser leurs manques et rattraper leurs camarades des établissements dits ordinaires. Les chercheurs se demandent si la situation aurait été pire sans ces politiques. Ils reprennent à leur compte une analyse de l'Observatoire des zones prioritaires, l'OZP qui écrivait en 2007 : *« L'éducation prioritaire a sans doute atténué mais certainement pas annulé les conséquences de la précarisation des familles populaires, en particulier celles issues de l'immigration, souvent concentrées dans des territoires délaissés. »* D'autant qu'il est difficile de comprendre dans le détail le contenu des dispositifs et de mesurer avec précision leur efficacité, tant il y a eu des empilements de sigles *« flous »* comme les affectionne tant le ministère de l'éducation nationale.

Le Cnesco épingle les effets pervers de l'éducation prioritaire, *« source de ségrégation sociale et académique »* comme l'a écrit le sociologue Pierre Merle en 2012. Plaquer sur un établissement un tel label l'identifie comme un lieu potentiellement à problème, dans lequel l'enseignement est erratique. De fait, les familles les plus aisées et plus au fait des stratégies d'évitement scolaire s'en détournent. Et les enfants des familles qui y restent *« sont stigmatisés, les attentes scolaires sont revues à la baisse, et les climats scolaires tendus »*. Le CNESCO évalue la déperdition de temps d'enseignement à sept semaines et demie sur une année scolaire de 36 semaines. Ce temps est consacré par les professeurs à faire de la discipline et du maintien de classe au lieu d'enseigner.

Le poids du capital culturel

Les autres facteurs expliquant les difficultés que rencontre l'éducation prioritaire pour être efficace tiennent à l'extrême mobilité des équipes éducatives et au manque de remplaçants en cas d'absence des professeurs.

Les données fiables sont difficiles à établir mais, selon les chiffres de **la Depp** (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) en 2015, *«l'enseignement en éducation prioritaire augmente les risques de congés maladie ordinaire en collège : les enseignants y sont plus nombreux à prendre au moins un congé maladie dit ordinaire (51,1 % contre 44,5 % en 2013-2014), mais aussi légèrement plus nombreux à prendre un congé de maternité ou de paternité »*. Des résultats qui pourraient être dus au fait que les enseignants de zone prioritaire sont plus jeunes et qu'ils exercent leur métier dans un contexte plus difficile.

Sans compter que les professeurs sont souvent débutants et peu armés : *« Sur la dernière décennie, le nombre de ces enseignants peu expérimentés (moins de 30 ans) a, de plus, progressé dans l'éducation prioritaire. Dans le premier degré, en 2015, 26,3 % des enseignants de l'éducation prioritaire avaient moins de 30 ans, contre à peine 21,7 % en 2008. »* Parmi eux, certains sont contractuels, c'est-à-dire sans formation pédagogique initiale. Ils sont surtout affectés dans les académies fort pourvues en éducation prioritaire telles que celles de Créteil. Dans le premier degré, en 2015-2016, sur 1 941 postes de contractuel, on en décomptait 692 pour l'académie de Créteil, 454 pour Mayotte, 134 pour Versailles et 125 pour la Guyane. Dans le second degré, ces non-titulaires enseignent principalement dans les lycées professionnels, qui accueillent les élèves les plus défavorisés.

Le poids de l'origine migratoire. L'origine sociale, c'est connu, a un impact réel sur les performances scolaires. Souvent, pour les enfants issus d'un milieu défavorisé, la simple maîtrise de problèmes basiques n'est pas acquise. L'école échoue à faire apprendre ces élèves. Seulement, l'origine sociale n'est pas le seul facteur à prendre en ligne de compte.

L'origine migratoire compte aussi, même si de fait, la sensibilité de la question et l'interdiction des statistiques ethniques rendent difficiles la production scientifique sur le sujet. *« Les caractéristiques sociales n'expliquent pas tous les écarts ; il est nécessaire de prendre en compte l'hétérogénéité de la catégorie d'enfants d'immigrés. Ainsi les enfants d'immigrés turcs et sahéliens ont en moyenne des résultats inférieurs aux enfants de natifs tandis que les élèves d'immigrés chinois et d'Asie du Sud-Est ont en moyenne des résultats supérieurs »*, écrivent-ils. Le capital culturel pèserait davantage dans les écarts de performance que le capital économique.

En dix ans, selon PISA, l'écart de performance scolaire entre les élèves dont les parents sont étrangers et les autres s'est accentué. Par exemple, en 2012, 43 % des élèves issus de l'immigration n'atteignaient pas en mathématiques le niveau au-dessous duquel ils sont considérés comme en difficulté sévère. Un handicap pour la poursuite de leurs études et l'obtention d'un diplôme.

Pourtant, le tableau n'est pas tout à fait noir. En quinze ans, notent les auteurs du rapport du Cnesco, les niveaux d'éducation des parents et leur situation économique se sont améliorées. De fait, ils investissent davantage pour la réussite de leurs enfants, qu'ils espèrent voir atteindre le bac général : *« Elles (ces familles) ont, par exemple, deux fois plus recours à des cours privés ; elles nourrissent des aspirations scolaires deux ou trois fois plus élevées.»*

Malgré cette amélioration, l'orientation demeure conditionnée par l'origine migratoire. Les auteurs expliquent que *« les parcours scolaires des jeunes sont marqués par de fortes inégalités sociales dans l'orientation. À niveau scolaire comparable, les jeunes issus des milieux sociaux les moins favorisés sont davantage orientés vers les formations les moins prisées »*, à savoir l'enseignement professionnel. 43,6 % d'entre eux entrés en 6e en 2007 y ont été dirigés, contre 35,7 % des jeunes natifs. Ce déterminisme

subi génère un ressentiment fort chez les jeunes concernés. C'est pour cette raison que le Cnesco regrette que la non-mixité d'origine migratoire *« reste tabou»*. L'organisme regrette qu'*« aucune politique volontariste nationale de lutte contre la ségrégation scolaire n'aura marqué ce quinquennat »*.

Directeur de la publication : Edwy Plenel
Directeur éditorial : François Bonnet
Le journal MEDIAPART est édité par la Société Editrice de Mediapart (SAS).
Durée de la société : quatre-vingt-dix-neuf ans à compter du 24 octobre 2007.
Capital social : 28 501,20€.
Immatriculée sous le numéro 500 631 932 RCS PARIS. Numéro de Commission paritaire des publications et agences de presse : 1214Y90071 et 1219Y90071.
Conseil d'administration : François Bonnet, Michel Broué, Gérard Cicurel, Laurent Mauduit, Edwy Plenel (Président), Marie-Hélène Smiéjan, Thierry Wilhelm. Actionnaires directs et indirects : Godefroy Beauvallet, François Bonnet, Laurent Mauduit, Edwy Plenel, Marie-Hélène Smiéjan ; Laurent Chemla, F. Vitrani ; Société Ecofinance, Société Doxa, Société des Amis de Mediapart.
Rédaction et administration : 8 passage Brulon 75012 Paris
Courriel : contact@mediapart.fr
Téléphone : + 33 (0) 1 44 68 99 08
Télécopie : + 33 (0) 1 44 68 01 90
Propriétaire, éditeur, imprimeur : la Société Editrice de Mediapart, Société par actions simplifiée au capital de 28 501,20€, immatriculée sous le numéro 500 631 932 RCS PARIS, dont le siège social est situé au 8 passage Brulon, 75012 Paris.
Abonnement : pour toute information, question ou conseil, le service abonné de Mediapart peut être contacté par courriel à l'adresse : serviceabonnement@mediapart.fr. ou par courrier à l'adresse : Service abonnés Mediapart, 4, rue Saint Hilaire 86000 Poitiers. Vous pouvez également adresser vos courriers à Société Editrice de Mediapart, 8 passage Brulon, 75012 Paris.